

LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Orientaciones para la preparación de las oposiciones a Profesores de Secundaria

Alfredo López Serrano

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid

Curso: “El currículo de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria”

6 de febrero de 1996

I- INTRODUCCIÓN.

La didáctica específica de las áreas y materias es uno de los aspectos de la educación que ha sido más descuidado hasta finales del siglo XX, sobre todo en las enseñanzas medias y universitarias. En la práctica, importaba más la pura transmisión de conocimientos, y ésta se hacía de modo intuitivo, en muchas ocasiones con aciertos, pero sin un análisis de las características cognitivas, afectivas, etc. de los alumnos, y sin una reflexión en profundidad sobre la selección de contenidos y de métodos adecuados para que la enseñanza fuera lo más significativa posible.

Incluso los profesores más experimentados e intuitivos, “los que mejor explicaban”, perdían la posibilidad de cambiar algunas inercias del pasado o de aplicar técnicas didácticas específicas para sus alumnos si se fiaban únicamente de esta experiencia e intuición y no se ponían al día tanto en los cambios de intereses y de conducta del alumnado como en la investigación que sobre didáctica se estaba llevando a cabo.

Durante el período de implantación de la LOGSE, al hilo de un gran auge de la investigación sobre didáctica (aunque aún bastante dependiente de las experiencias y conclusiones de otros países) se generó un amplio debate entre el profesorado sobre todos y cada uno de los elementos del proceso educativo que empezó a tener en cuenta los avances de la investigación educativa. Se puso de relieve la importancia de los procedimientos o las actitudes, junto a los conceptos y hechos, contenidos tradicionales de la enseñanza de la Historia y la Geografía. Lo mismo sucedió con la evaluación, la metodología y, en general, con todos los elementos del currículo.

Sin embargo, la evidencia de que de nada sirven las investigaciones pedagógicas ni estas reflexiones si no son eficaces para la actividad en el aula y no redundan en una mejora concreta en la educación de los alumnos ha propiciado un mayor interés sobre los aspectos didácticos de las Ciencias Sociales, concretado en numerosas experiencias en los centros, premios, grupos de trabajo que desarrollan enfoques de lo más variado, publicaciones, un título profesional de especialización didáctica y, sin ir más lejos, un apartado dentro del temario de oposiciones.

Con todo, dedicarse a la didáctica teórica es bastante desagradecido, pues aun reconociendo su relevancia para la mejora de la enseñanza (lo que no siempre se tiene claro),

cualquiera puede darse cuenta de que las destrezas didácticas no solo se consiguen con un amplio conocimiento de las cuestiones teóricas relativas al área o con la lectura de publicaciones sobre didáctica, sino con años de experiencia y con el desarrollo de la capacidad de adaptación a las nuevas necesidades objetivas y subjetivas de los alumnos.

Todo ello implica estar familiarizado con las características básicas del desarrollo psicológico de los adolescentes... (tema 4 del temario de oposiciones), la inserción de unas decisiones didácticas en un buen diseño de programación... (tema 9), el conocimiento de materiales curriculares de calidad y recursos didácticos variados... (tema 11) y una correcta atención a la diversidad (tema 13).

Y por supuesto tener presente los fundamentos del área y sus aportaciones a los objetivos de las dos etapas.

II- FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y LAS MATERIAS DE BACHILLERATO RELACIONADAS

El estudio de los fundamentos del currículo tiene como finalidad justificar científicamente las decisiones educativas y superar la posible dicotomía y hasta contradicción entre teoría y práctica, de forma que sean verdaderamente interdependientes.

Para ello se acude a diferentes fuentes o fundamentos. Hasta las leyes de reforma educativa, prácticamente la única fuente del currículo del área en secundaria era la epistemológica, que sigue siendo predominante en el diseño actual, pero por primera vez se reconocen explícitamente los fundamentos psicopedagógicos, sociológicos y metodológicos.

Conviene recordar, de cara a una fundamentación coherente de todas las etapas, la tendencia hacia una mayor concreción y diversificación de contenidos que se lleva a cabo desde la Educación Primaria (área de Conocimiento del Medio), hasta el Bachillerato (Historia de España, Geografía,...), pasando por Educación Secundaria Obligatoria (área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia).

Una buena fundamentación no tiene por qué ser demasiado complicada. En realidad bastaría responder a las cuestiones:

-¿Por qué enseño lo que enseño?.

-¿Por qué enseño como enseño?.

Sin embargo, parece conveniente reflexionar, a partir de investigaciones recientes, sobre las fuentes y fundamentos del currículo del área, sobre todo para descubrir nuestro propio currículo oculto.

A- Fundamentos epistemológicos

Relación entre fundamentación y calidad de enseñanza.

Las Ciencias Sociales no son formativas por la manera en que se organicen o se difundan, sino que lo son en sí mismas, en la medida en que sirven de instrumento para conocer el mundo y a uno mismo. Por eso es importante la identidad de la fundamentación del área y materias con los planteamientos científicos rigurosos de las diferentes disciplinas.

En Bachillerato esta relación puede apreciarse más claramente: la madurez de los alumnos permite, por lo general, una mayor profundización en el lenguaje específico de cada materia. Naturalmente, también el área de Ciencias Sociales de la ESO debe ser rigurosamente fiel a los principios básicos de cada disciplina, si bien debe tenerse más en cuenta que han de ser transmitidos según el nivel de comprensión y las características de los alumnos.

Así, la presente exposición de los rasgos epistemológicos y psicopedagógicos que fundamentan el área, estará impregnada de aplicaciones en la didáctica, ya que existe una estrecha relación entre los fundamentos gnoseológicos de cada una de las ciencias sociales, y sus procesos de aprendizaje. La cercanía a las fuentes es un elemento que potencia el valor educativo de la enseñanza. Esto no significa que los contenidos del área o las materias deban ser una simple síntesis o resumen de los **resultados** de la investigación en Historia o Geografía, por ejemplo, sino de **todo el proceso** científico de estas disciplinas.

Un planteamiento globalizador

El área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (en Cataluña se denomina *Ciencias Sociales* únicamente) engloba un conjunto de disciplinas que contribuyen a un mejor conocimiento de las sociedades humanas, desarrolladas en el tiempo y en el espacio. A pesar de sus diferencias, se justifica su integración en una sola área en la presencia de algunos rasgos comunes relacionados con su objeto de estudio, con sus conceptos, métodos de investigación e “incluso con las actitudes y valores que promueven”, según se señala en el documento *Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia* elaborado por el MEC (en adelante *Cajas Rojas*).

En el conjunto de las Ciencias Sociales destacan la Geografía y la Historia (mejor sería decir la *Historiografía*), y esto por varias razones:

1/ el carácter altamente formativo y “estructurante” de ambas disciplinas, debido a su perspectiva global y

2/ la tradición docente en España, en donde los profesores son predominantemente historiadores o geógrafos, y muy pocos sociólogos o economistas.

No se trata, pues, de que los profesores comiencen a enseñar lo que no dominan. Aun así, el diseño curricular actual permite la adaptación a un posible cambio de mentalidad en el futuro, en el sentido de una mayor apertura e interconexión entre las diferentes ciencias sociales.

Un acierto innegable, respuesta a una fuerte demanda social, ha sido la inclusión de la Economía en Bachillerato, si bien algunos profesores piensan que la dosis es excesiva, sobre todo si consideramos la ausencia de la Sociología, el Derecho, la Política o la Antropología. De hecho, muchos docentes consideran que el currículo actual está fundamentado sobre una visión restringida o tímida de las ciencias sociales.

Pero la mayor polémica se plantea entre los que prefieren una epistemología específica de cada una de las materias, entendidas éstas con un carácter más abierto, actual, interdisciplinar, y los que defienden la globalización directa en áreas de ciencias integradas, a pesar de los problemas de fundamentación epistemológica que esto puede originar, ya que cada ciencia social tiene sus peculiaridades metodológicas, de lenguaje, etc.

El planteamiento globalizador de la enseñanza de las Ciencias Sociales definido oficialmente para la ESO tiene un riesgo más acentuado de perder la exacta referencia epistemológica que si estudiamos solo Historia, Geografía o Economía, porque se puede caer más fácilmente en reducciones o simplificaciones forzadas.

Sin embargo, también hay críticos de lo que sucede en Bachillerato, es decir, de abordar el conocimiento por materias más ligadas a las disciplinas universitarias, ya que la poca interdisciplinaridad (excepto en el caso de la materia “Ciencia, tecnología y sociedad”) genera cierto enclaustramiento en las materias de la modalidad y se reincide en la tradicional separación entre ciencias y letras. El Ministerio propone un equilibrio entre ambos extremos,

“subrayando las relaciones y rasgos comunes de las disciplinas tanto como el carácter específico de las mismas” (*Cajas Rojas*).

La difícil fundamentación conjunta de tantas ciencias integradas lleva a la mayoría de los investigadores a buscar, por un lado, la fundamentación de los contenidos históricos, y por otro de los geográficos, primordialmente. Pero, tanto si se intenta un planteamiento globalizador del área o más estricto por disciplinas, la fundamentación no deberá hacerse de forma dogmática, sino en relación con una práctica docente concreta, ya que, en cualquier caso, se tratará de la programación acordada por los miembros del departamento didáctico donde se puede optar por un mayor peso de la tendencia integradora o de la visión más centrada en cada disciplina, y donde se debe elaborar un enlace coherente entre Geografía e Historia y las otras Ciencias Sociales.

En la claridad de la fundamentación epistemológica reside en buena medida la calidad de la formación que reciben alumnos y alumnas, de ahí que sea pertinente conocer todos los términos de este debate.

Algunos rasgos epistemológicos de la Geografía

- Conveniencia de la fusión de ambos tipos de estudio: el físico y el de las actividades humanas, de forma que la descripción de los lugares ha de quedar subordinada e integrada en el análisis más complejo de los modos de vida y las interacciones del hombre con esos lugares.

- Ventajas de la interacción constante entre conceptualización y percepción o, lo que es lo mismo, íntima relación entre observación concreta y conocimiento teórico. Esto implica el desarrollo de destrezas esenciales de la disciplina, manejo de determinados instrumentos o recursos (mapas, diagramas) y la asunción de determinados valores (ecologismo, conservacionismo).

- Es importante considerar la vigencia de la visión ecológica y la preocupación ante la degradación del entorno, idea clave y verdadera fuente de inspiración de algunos elementos del currículo actual, y no únicamente en el área de Ciencias Sociales. Además, submaterias como la climatología o la ecología gozan de gran capacidad motivadora entre el alumnado que conviene aprovechar en las aulas.

- Por la inmensa amplitud de la Geografía, ésta permite una enorme apertura hacia cualquier tema de interés para los alumnos. En torno a ella pueden estructurarse gran cantidad de conocimientos que de otra forma tendrían una relación pobre con los demás o estarían aislados.

Algunos rasgos epistemológicos de la historiografía.

Se busca una Historia **bien escrita, bien contada** (la Historia es un relato verdadero, siguiendo a Paul Veyne). Pero sobre todo que interese a los alumnos, lo que es lo mismo que decir que enlace con sus problemas existenciales. Hemos visto que a las preocupaciones de una época suceden otras y cada generación busca en el pasado una explicación de su presente. Y esto es válido tanto para el investigador como para el alumno. Hemos de enlazar nuestro discurso epistemológico y didáctico en esa **relación pasado-presente**, evitando el juicio al pasado desde unas coordenadas mentales del presente, sino más bien provocando la empatía del alumno con el pasado para interpretarlo correctamente.

Esta relación ha de entenderse también hacia el **futuro**. Sus preocupaciones orientarán la historiografía del futuro, y no solo la historiografía, ya que este tipo de conocimiento tiene un enorme poder transformador sobre la sociedad, lo que significa que la **acción** individual y social debe considerarse como parte de este conocimiento. No es otra cosa la Historia global, concepto surgido a partir de la escuela de los *Annales* y recogido por la historiografía española de los últimos lustros: uno de los pilares epistemológicos de la enseñanza actual de la Historia en Secundaria.

El **conocimiento empírico directo**, a través de documentos de diverso tipo, como hace el historiador profesional, el geógrafo o cualquier otro científico social, acerca al aula la pasión por el conocimiento que inspira a los investigadores, cuyos métodos no deben ser, en esencia, demasiado distintos a los usados en secundaria. Es curioso que reconocemos como método de conocimiento universal, desde los bebés a los científicos, el conocimiento por ensayo-error, y por lo que sea condenamos a los adolescentes, una etapa esencial para descubrir el mundo, a soportar un dogmatismo cognitivo a veces injustificable.

Una visión muy estricta de la **causalidad** implica una concepción muy determinista de la Historia, al tiempo que no puede explicar los comportamientos individuales o los accidentes. Tal vez por ello, el currículo oficial insiste en “**análisis multicausal**” y en la naturaleza intencional de los fenómenos humanos.

Sin embargo, últimamente se está prefiriendo ir más allá y optar por un **modelo “condicional”**, en el que los antecedentes no son considerados como causa sino como factores, como parte de un complejo ambiente causal, a lo sumo, de forma que siempre queda lugar para la acción individual (libre elección humana) y la sorpresa o el accidente. Las aplicaciones didácticas de este fundamento son evidentes, por cuanto el modelo epistemológico propuesto no es tan cerrado y permite al alumno pensar que nada está preestablecido, y apreciar la indeterminación fundamental de los fenómenos históricos, algo que fundamenta, a su vez, una concepción de su participación ciudadana más abierta y democrática.

La polaridad objetividad-subjetividad es otra de las grandes cuestiones epistemológicas. La historiografía no debe pretender plagiar el modelo epistemológico típico de las ciencias físicas. Pero si bien en Historia el factor subjetivo es clave en muchas de las fuentes y testimonios, y condiciona la propia interpretación del historiador, el proceso de análisis sigue ciertas reglas que se han consolidado en la investigación histórica y que permiten, por su rigor, si no alcanzar la verdad absoluta, “obrar como un proceso continuo de adquisición de verdades relativas” (SCHAFF, 1974), y en realidad avanzar en el conocimiento como cualquier otra ciencia.

Relación Geografía-Historia.

“La geografía es la Historia en el espacio, del mismo modo que la Historia es la geografía en el tiempo” (E. Reclús).

La relación espacio-tiempo es fundamental en las Ciencias Sociales. Si uno de los objetivos de la educación es la integración del alumno en el mundo que le rodea, esta integración pasa por el conocimiento histórico y geográfico de su entorno, el tiempo concebido en sus diferentes duraciones, al estilo de Braudel, y el espacio más bien entendido como las relaciones de recíproca interdependencia del hombre con su ambiente geográfico, con los suelos, los climas o el paisaje.

Se tratará más de una Geografía propensa a primar las cuestiones humanas (y económicas) que la simple descripción física, como ya se ha dicho (y así está recogida en el currículo actual), y una Historia que tenga muy en cuenta no solo la localización espacial de los fenómenos, sino la influencia del medio en el desarrollo social.

Una buena coordinación entre ambas materias es la clave del buen diseño del área de Ciencias Sociales, así como de una buena estructura de la modalidad de Bachillerato.

Consecuencias de estos fundamentos en el currículo. Críticas a determinados contenidos del área (procedimientos y actitudes).

En “conceptos”:

Algunos profesores han llamado la atención sobre el peso de los temas contemporáneos en este modelo de currículo, muy acentuado sobre todo en Bachillerato. El bloque “la sociedad actual” viene a suplir la marginación de estos temas en el anterior currículo. El riesgo sería el

desdén por lo anterior al Renacimiento, como si con un pasado remoto no se pudiera dar esa relación pasado-presente, ya comentada, que es una de las claves para que las clases de historia sean significativas para el aprendizaje.

En la ESO los contenidos se han agrupado en tres ejes, ya conocidos; es llamativo el parecido con el modelo inglés, si bien nuestra tradición curricular es muy diferente, ya que para ellos supone un intento de unificación, y para nosotros la posibilidad de apertura y flexibilización, justo lo contrario.

En algunas materias optativas de la ESO (Patrimonio Cultural, de carácter antropológico) como en Bachillerato hay que buscar una fundamentación epistemológica para cada una de las materias, lo cual sería imposible aquí, toda vez que Psicología, Economía, Pedagogía, etc. también están de pleno derecho incluidas en el área de Ciencias Sociales. Únicamente conviene recordar que la elección de contenidos y todos los elementos del currículo han de estar acordes con la epistemología de cada disciplina.

En “procedimientos”:

En cuanto a los procedimientos, el MEC no deja muy claro a qué se refiere con “indagación”, tal vez intentando fundamentarlo en todas las tradiciones que apoyan la investigación en el aula:

“Los procedimientos de indagación implican identificación y formulación del problema, así como las correspondientes hipótesis y conjeturas, observación y recogida de datos, organización y análisis de los datos, confrontación de las hipótesis, interpretación, conclusiones y comunicación de las mismas” (*Cajas Rojas*).

Igualmente la insistencia en la “explicación multicausal” puede cerrar la vía a un “modelo condicional”, más interesante desde el punto de vista educativo, como ya se ha apuntado anteriormente.

Ha sido muy criticado en un sector del profesorado el abuso de palabras supuestamente provenientes de la pedagogía para la explicación y desarrollo de procesos que simplemente tendrían que ser didácticos. El uso del neologismo “procedimental”, en ningún caso utilizado por el currículo oficial, se ha difundido en las salas de profesores como sinónimo del galimatías teórico innecesario para la enseñanza de una determinada materia.

La reflexión sobre cómo enseñamos no debe paralizarnos: la división en conceptos, procedimientos y actitudes de nuestros contenidos es una categorización analítica, pero el proceso de enseñanza no debe verse constreñido, en mi opinión, a estos parámetros, que no son pautas didácticas, de la misma forma que para desplazarse el ciempiés no necesita saber cómo mueve sus patas. Las actitudes que recoge el currículo oficial, sobre las que existe un amplio consenso, por otra parte, pueden ser enseñadas sin una mención expresa, lo que no excluye que se pueda dar esta mención.

B- Fundamentos psicopedagógicos

“La enseñanza y el aprendizaje del área se ven facilitados en estas edades por el desarrollo intelectual desde el pensamiento concreto al formal. Sin embargo, la complejidad de ciertas tareas centrales en el área plantea algunas dificultades en ese desarrollo que es preciso tener presente al planificar y organizar la enseñanza del área. Concretamente estas dificultades se manifiestan de manera preferente en la naturaleza multicausal e intencional de la explicación de los hechos humanos y sociales, la adquisición de nociones espaciales y temporales, el procesamiento de informaciones divergentes y contradictorias, y la superación de las diferencias a menudo existentes entre el conocimiento científico y el cotidiano sobre la realidad social” (*Cajas Rojas*).

Es en este apartado donde el marco teórico *constructivista*, aceptado formalmente por los planes ministeriales, ofrece sus mejores argumentos. La selección de los contenidos y las tareas de una determinada área no puede estar constreñida a la aparición de las capacidades que permitan su asimilación, como sugería la teoría de los estadios evolutivos de Piaget, sino que más bien el aprendizaje depende fundamentalmente de la relación entre la estructura epistemológica específica de cada materia y las tareas que su comprensión exige en un determinado alumno o grupo de alumnos (para que se produzca un conocimiento efectivo). Este es uno de los puntos de partida del constructivismo, el nuevo paradigma que está en la base del actual diseño de currículo.

Algunas fuentes de inspiración de este diseño son la teoría de la actividad de Vygotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la de los esquemas de ideas de Anderson y, aunque con reservas, la psicología evolutiva de Piaget. Ésta define varios ámbitos de desarrollo del niño y adolescente: socioafectivo, motor-psicomotor, lingüístico-comunicativo, y cognitivo, dentro del cual delimita varios estadios:

- Estadio sensoriomotor (0 - 2 años)
- Pensamiento preoperacional (2 -7 años)
- Operaciones concretas (7 - 11 años)
- Estadio de las operaciones formales (12 - 15 años).

Crítica al modelo piagetiano.

Lo problemático es seleccionar actividades y contenidos concretos de la enseñanza adecuados a estos estadios. La aceptación acrítica y global de las teorías de Piaget originó cierta rigidez curricular en el modelo educativo anterior.

Ideas muy extendidas han sido, por ejemplo, que la conceptualización correcta del tiempo histórico no podía darse hasta el desarrollo completo del pensamiento formal, a los 15-16 años, o que determinados conceptos abstractos pero fundamentales, convenía dejarlos para los últimos cursos de BUP.

Frente a la insistencia en las limitaciones de las capacidades para asimilar en cantidad y en calidad conceptos relevantes del alumno o alumna según su evolución ligada a la edad del modelo piagetiano, las nuevas investigaciones relacionadas con las Ciencias Sociales insisten en lo que sí se puede alcanzar y en el método para conseguirlo, en un marco educativo concreto.

Las deficiencias, errores, carencias, existen, pero en el caso de la Historia, al menos, estas tienen más que ver con la **forma** en que les ha sido propuesto el conocimiento histórico y con los métodos de aula, sobre todo, que con la **edad** de los alumnos, y así parecen demostrarlo investigaciones tanto en esta materia como en las disciplinas científicas tradicionales, a las que originariamente se refería Piaget (R. DRIVER en Física o J.D. NOVAK en Matemáticas).

En definitiva, lo que los alumnos son capaces de hacer no depende tanto de la edad como de la forma de afrontar los contenidos que se les proponen. Teniendo en cuenta esto, un tipo de currículo orientado a desarrollar las destrezas propias de las ciencias sociales permitirá la aparición “prematura” de estos conceptos o conocimientos.

También ha sido revisada la enseñanza basada en el estudio de **procesos** (observación, deducción, elaboración de hipótesis, síntesis...), **aislados de los contenidos** de las materias que se estudiaban, influida por la preocupación del difícil desarrollo de las capacidades cognitivas en los alumnos. Más adelante esbozaremos una crítica a la enseñanza por objetivos.

Aprendizaje significativo e ideas previas de los alumnos

El conocimiento de cualquier persona se forma a partir de lo que ya conoce, es un proceso interno, más que una asunción pasiva de las ideas llegadas del exterior, de forma que éstas solamente adquieren significado cuando consigue establecer relaciones con lo que ya sabía. Este es el fundamento de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

Si las nuevas ideas que el alumno recibe no tienen ninguna relación con sus conocimientos o **esquemas previos**, estos no se fijarán en su mente. Pero tampoco lo harán si solo aportan datos pero no cambian en nada ese esquema de ideas. Por tanto, es fundamental conocer las ideas previas de los alumnos para después elegir la metodología correcta (bien por **recepción significativa**, bien por **descubrimiento**), que provoque el **conflicto cognitivo** justo para que la enseñanza de la Historia o de la Geografía interese al alumno, y así lograr que el proceso de construcción de conocimientos sea efectivo.

La formación de estas ideas previas en los alumnos tiene un punto de partida en sus propias intuiciones, pero también en imposiciones de las ideas dominantes. Estos esquemas de ideas previas son a veces muy difíciles de erradicar. Contrarias en ocasiones al pensamiento científico, suponen un obstáculo para la asimilación de nuevos esquemas mentales, aunque, en todo caso, hay que contar con ellos para crear nuevos conocimientos. No se trata de simples errores. Los “errores” nos pueden dar pistas para elaborar nuestra programación y son un indicio para conocer los esquemas de ideas previas de los alumnos.

Un análisis de estas ideas previas en Historia y Geografía de los alumnos (y de la gente común, y de los mismos profesores) nos llevaría muy lejos. Pero creo que es muy conveniente incluir aquí el mayor número posible de ejemplos.

En **Geografía** se ha investigado cómo son concebidos por el alumnado algunos elementos básicos de la disciplina, como la percepción del entorno (apasionante estudio en GRAVES, 1985): el niño de 11 años apenas percibe más que lo que le resulta significativo, es decir, sobre lo que tiene un concepto previo. Por idénticas razones determinados símbolos en un mapa se perciben mejor que otros. Existe en los alumnos la tendencia a considerar muy importantes los objetos y accidentes geográficos físicos y a minusvalorar los conceptos (algún

alumno del primer ciclo de ESO ha llegado a pensar que los meridianos y los paralelos son líneas realmente trazadas en el suelo del planeta).

Ideas previas encontramos también en relación con la percepción del espacio urbano. Y no solo en alumnos: estas ideas se han utilizado para asesorar proyectos turísticos que satisfagan a los clientes.

Lo mismo podemos decir de un modo genérico sobre el sentido del espacio. La importancia del concepto y percepción del espacio geográfico en la adolescencia y primera juventud ha sido señalada, entre otros psicólogos, por Piaget. Si se les pide que hagan un plano de su casa a alumnos de 2º o incluso 3º de ESO comprobaremos que su concepción no es aún euclidiana, sino que está muy ligada a sus vivencias personales. Todo ello corrobora el carácter formativo de la Geografía (y no solo de las capacidades cognitivas del alumnado) y fundamenta su destacada presencia en el currículo del área, pero hace imprescindible un análisis minucioso sobre los diferentes aspectos de lo que el alumno o alumna considera que es la Geografía.

IDEAS PREVIAS DE LOS ALUMNOS SOBRE LA HISTORIA

ORIGEN		INFLUYE EN	EJEMPLOS
Intuiciones	Conclusiones obtenidas de su entorno familiar y social	formulaciones historiográficas ingenuas	La vida en la prehistoria
Pensamiento social dominante	paradigmas científicamente desfasados	claves epistemológicas.	<ul style="list-style-type: none"> - causa - acontecimiento - objetividad - <i>Historia real frente a interpretaciones</i> - juicios morales
		conceptos históricos básicos aceptados acríticamente	democracia revolución burguesa
	Visiones interesadas política o socialmente	hechos	<ul style="list-style-type: none"> - La unidad de España ya realizada por los Reyes Católicos - Caída del I. Romano, por los bárbaros - La conquista del Oeste norteamericano
		personajes	Hitler Cleopatra

Razones de la persistencia de las ideas previas de los alumnos

En la actualidad, la acción educativa tiene relativamente poca efectividad de cambio sobre las ideas previas de los alumnos en Geografía e Historia.

Las causas hay que buscarlas en el curriculum oculto, y en primer lugar en las actitudes del profesor y los alumnos y en las expectativas de ambos.

Es posible que un profesor esté convencido de que el conocimiento histórico ha de ser construido por los alumnos, pero puede ser que dé un valor absoluto a sus datos, sus conceptos o a los del manual. El alumno aprende: “la Historia es esto del libro, no lo que yo pueda pensar”.

También existen ideas previas en el profesor sobre como debe ser una clase de Historia y sobre las características de un buen alumno de Historia. Normalmente se considera irrelevante y hasta negativo discutir las ideas con los compañeros, tomarse tiempo para contestar una pregunta, etc.

En muchos casos los profesores siguen utilizando las concepciones epistemológicas tácitas de visiones historiográficas superadas, adquiridas en sus años de formación, ya que las facultades de Geografía e Historia en España no tenían hasta hace pocos años (y aún hoy) un buen nivel de reflexión metodológica (y no digamos educativa).

Los alumnos, por su parte, tienden a la explicación unicausal y bastante determinista. Se sobrevalora el hecho o dato evidente, las acciones rápidas, fácilmente imaginables. No cala la idea de larga duración. También suele estar presente la culpabilidad de personas o grupos.

Pero no es posible generalizar, y es necesario un conocimiento claro de las posibilidades cognitivas de cada alumno y alumna, con sus ideas previas, sus motivaciones y características, de forma que el conocimiento sea gradual, significativo, justo al ritmo que conviene a cada uno, respetando las diferencias entre ellos. Una buena secuencia de contenidos en la programación y una buena atención a la diversidad, así como un plan de diversificación acertado, son las consecuencias lógicas de estos planteamientos. Y también una metodología adecuada.

C- Fundamentos metodológicos

Han de estar íntimamente relacionados con los fundamentos epistemológicos y psicológicos expuestos, de manera que haya coherencia con el conjunto del proyecto general del aprendizaje.

Todo el mundo coincide, en teoría, con la idea de revisar los métodos basados en la transmisión de conocimientos y su recepción inmediata por parte de los alumnos. Se ha impuesto la necesidad de una acción en el aula. Pero la evidencia del peligro de crear **clases falsamente activas**, convirtiendo el recurso (el audiovisual, por ejemplo) en objetivo, previene contra una concepción de la actividad poco reflexiva, y a la larga estresante.

De entre los múltiples modelos de enseñanza alternativos a la enseñanza tradicional destacamos, por su vigencia, los métodos por descubrimiento y el constructivismo (aunque no conviene olvidar el conductista -control de estímulos, autocontrol- o los personalizados -creatividad, responsabilidad-).

El método de *aprendizaje por descubrimiento* presenta el inconveniente de tener que emular *ingenuamente* el método científico: en nuestra área se trata de realizar una simulación social. En todo caso, la introducción de la investigación en el aula no deja de producir resultados interesantes, especialmente en el caso de Geografía Humana (investigación del entorno).

El aprendizaje por descubrimiento ha de complementarse y equilibrarse con la *enseñanza expositiva significativa*, dentro del marco metodológico propio del *constructivismo*. El conocimiento ha de ser entendido como algo que hay que construir a partir de lo conocido, una solución de problemas que se intentan resolver, más que la asimilación de conocimientos procedentes de la investigación de los profesionales de las Ciencias Sociales.

Lo que pretende cambiar este nuevo modelo es la forma habitual en que los alumnos aprenden, y las resistencias son muchas. Una determinada actividad, por ejemplo un comentario de texto histórico o unas estadísticas económicas, pueden estar al servicio de metodologías opuestas, ya que pueden servir para ayudar al alumno a construir conocimiento histórico, geográfico o económico o simplemente confirmar lo ya explicado por el profesor. La metodología ha de entenderse, pues, como un todo coherente con el resto del currículo.

La cooperación en el aula (así como en las empresas o en el resto de la sociedad) se está mostrando como un elemento fundamental en la implicación del alumnado y en el consiguiente éxito de los proyectos de aprendizaje. La benéfica influencia de los movimientos de renovación pedagógica y la incorporación a secundaria de métodos provenientes tradicionalmente de primaria como la pedagogía Freinet, está dando frutos significativos también en las enseñanzas medias.

La tarea continuada de enfrentarse a problemas nuevos y resolverlos permitirá la inserción activa de los alumnos en la sociedad, en vez de actuar ante ella con comportamientos preestablecidos.

En **Bachillerato** el peso de la enseñanza expositiva significativa puede ser mayor, debido a que el punto de partida de los alumnos lo permite, a diferencia de la ESO. De cualquier forma, una buena y equilibrada programación en los aspectos metodológicos es esencial.

En este sentido la elaboración colegiada del proyecto curricular del área (programación didáctica) por todos los miembros del departamento permite superar el individualismo (y cierta soledad) del profesor, si bien éste siempre es máximo responsable de la programación de aula.

Las actuales líneas metodológicas deben coincidir con las psicopedagógicas al insistir en que no se pueden disociar los contenidos de los métodos por los que se adquieren. Podríamos decir que en secundaria el contenido es ya el método. Así, la creación de un “ambiente reconciliado” puede producirse recordando ideas generales, definiciones, la recepción de conocimientos con lecturas nuevas, el enfoque crítico con hipótesis sobre un determinado tema, síntesis, etc...

D- Fundamentos sociológicos

Algunos autores prefieren denominar a estos fundamentos *fuentes sociohistóricas* del currículo y justifican su presencia en que una de las funciones básicas de la enseñanza es la de contribuir a la socialización, junto a la tarea de transmitir un nuevo tipo de conocimiento funcional.

La enseñanza elitista y la enseñanza de masas, que tiene como función expresa el control y la reproducción social, no pueden satisfacer las aspiraciones de cualquier sociedad democrática. La realidad de ambas no puede negarse actualmente, y el currículo oculto, que ha sido desenmascarado en los últimos años, parece confirmarlo. Pero el nuevo sistema educativo se impone unos retos que no, por difíciles, han de ser olvidados si se pretende contribuir a la justicia social y al progreso cultural de todos.

La ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años ha surgido condicionada desde el exterior del sistema educativo por el aumento del paro juvenil, entre otras razones, y por el fracaso de la *doble vía* BUP-FP, además de consideraciones de carácter pedagógico en relación a la idoneidad de unificar la etapa 12-16, al igual que en la mayoría de estados de Europa Occidental.

La demanda social ha actuado decisivamente en la introducción de la **formación profesional de base, dentro de la ESO**, en la decidida aparición de la Economía y la Psicología como materias independientes en el currículo, al igual que la extensión del área de Ciencias Sociales hasta los 16 años.

En cuanto al Bachillerato, el debate suscitado a propósito del fin de las humanidades en el nuevo currículo de Bachillerato es infundado. Los objetivos de Bachillerato están muy ligados a esta modalidad, como veremos. La “desaparición” (en realidad reducción horaria) de la Filosofía responde a una realidad social (los alumnos eligen más ciencias naturales), y lo mismo podemos decir del Griego (dejando aparte sus legítimas reivindicaciones corporativas). El peligro está en que las ciencias no se den de forma humanística o que las humanidades no se aborden de forma científica.

También las cuestiones socio-políticas han influido en la presencia de cierta tendencia al localismo en el área. No se trata de no dar importancia a los problemas del entorno más cercano, sino que ha perdido peso el universalismo y predomina el marco nacional español (aunque hipócritamente se denomine simplemente *Historia* a la Historia de España de 2º de Bachillerato), al mismo tiempo que ha aumentado la atención por los aspectos específicos de las Comunidades Autónomas.

III- APORTACIONES A LOS OBJETIVOS DE LA ESO Y EL BACHILLERATO

Resulta empobrecedor analizar determinados aspectos del área sin hacer referencia al marco general, y en el caso de la relación del área de Ciencias Sociales con los objetivos generales de la etapa, esta referencia es una necesidad, si bien se pueden producir reiteraciones o insistencias innecesarias en aspectos muy conocidos y casi obvios.

La casi coincidencia de los objetivos del área y de algunas materias de Bachillerato con los de las etapas correspondientes nos hacen pensar, por un lado en el carácter humanístico del currículo actual, y por otro en la importancia de nuestra área en el cumplimiento de dichos objetivos.

Y esto es así para todo tipo de capacidades definidas en el artículo 19 de la LOGSE (L.O. 1/1990 de 3 de octubre), y de objetivos señalados en el Decreto de Currículo (R.D. 1345/1991 de 6 de septiembre), es decir, los objetivos relativos al desarrollo cognitivo, los referidos al ámbito conceptual, a las actitudes y valores, a la integración social y a las capacidades afectivas y psicomotoras.

Particularmente importante en cuanto a procedimientos y actitudes, el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, propone la indagación y la investigación como métodos de conocimiento, el tratamiento riguroso de la información, la curiosidad científica, la valoración de la conservación del patrimonio y la tolerancia, todo lo cual contribuye a desarrollar la capacidad analítica de los alumnos, a su madurez intelectual y a la mejora de la relación con su entorno, objetivos clave de toda la Educación Secundaria Obligatoria.

Las materias de Bachillerato de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales cooperan también decisivamente y de forma equilibrada a la consecución de los objetivos generales de la etapa.

TABLA DE RELACIÓN DE OBJETIVOS

OBJETIVOS DEL ÁREA	OBJETIVOS DE LA ESO
1	d, f
2	c
3	k
4	i
5	b, c, d
6	h, k
7	c
8	b
9	f
10	g
11	j

Pero tal vez, con hacer este repaso, bastante común, del enunciado de los objetivos no baste para conocer la importancia del área dentro de la ESO, ya que, sobre todo, contribuye de una manera global al desarrollo de las capacidades de la etapa, especialmente si tenemos en cuenta la posición privilegiada del área de Ciencias Sociales en el tratamiento de los temas transversales.

Crítica a la pedagogía por objetivos

Sin embargo, aunque pueda parecer que vamos demasiado lejos en el desarrollo de este tema, no se puede soslayar el debate existente sobre el tema de los objetivos.

Algunos llegan a considerar perniciosa en el área de Ciencias Sociales la enseñanza por objetivos, ya que estos “es probable que hagan más mal que bien al tergiversar la Historia en favor de los fines de la evaluación” (GARD y LEE, 1978, pp.36-37). En cuanto a la Geografía, pretender estructurar por objetivos sus contenidos implica “dominar” la materia, lo cual es muy difícil si hablamos de actitudes o relaciones interpersonales.

Más aun. Toda la pedagogía por objetivos es hoy objeto de debate, a pesar de constituirse en la clave de los proyectos curriculares de la inmensa mayoría de los centros docentes y de estar apoyada por el MEC (GIMENO SACRISTÁN, 1982). La única preocupación educativa debe ser la concreta realización de todas las potencialidades del educando, y esto, tomado de forma radical nos llevaría a aplicar la famosa paradoja de Rousseau que concebía el “perder tiempo” como la norma educativa más importante y útil. Desde otras perspectivas filosóficas se niega que se deba proponer conocer lo ya conocido, en contra del principio básico del estudio, que consiste en saber donde se empieza un proceso de conocimiento pero no donde se termina (A. GARCÍA CALVO).

Algunas de las críticas están fundadas en las confusiones de objetivos en la mente del profesor, en su difícil jerarquización, ya que, por ejemplo, éste duda si es más importante hacer un repaso de todos los períodos históricos o profundizar en uno o dos solamente.

“Los objetivos tienen que ser concretos, pertinentes, justificables y haber sido negociados con los compañeros y en ocasiones con los alumnos” (CLARK y WRIGLEY, 1994. p.72. En su obra los autores hacen un buen análisis de cómo deben estar formulados los objetivos para que resulte útil su uso).

Por último, mientras la línea oficial propone que los objetivos han de estar planteados en términos de capacidades que deben desarrollarse en los alumnos, otros insisten en que siempre será más importante definirlos en su relación con las competencias curriculares y las conductas.

IV- ANÁLISIS DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS Y SUS IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA DEL ÁREA Y MATERIAS.

Por enfoques didácticos podemos entender dos planteamientos bien diferentes: una didáctica de las Ciencias Sociales que pone en acento en la formación de los valores humanos del joven... o bien una didáctica más modesta que propone una serie de técnicas y de medios que guíen la práctica docente. Evidentemente estos dos intentos de definición no son excluyentes, ni deben serlo todas las críticas y aportaciones que sobre didáctica hagan investigadores o cualquier miembro de la comunidad educativa.

Por tanto, un enfoque didáctico es la adaptación de una teoría de la enseñanza del área a un grupo concreto de alumnos. Esto significa que habría tantos enfoques como profesores o como grupos-clase. Sin embargo, más adelante intentaremos describir someramente varias líneas didácticas, surgidas en nuestro país en los últimos quince años, unas bajo la iniciativa y apoyo del MEC, otras promovidas por grupos pedagógicos independientes, con el respaldo de las editoriales privadas, que pueden resumir la situación en nuestro país de la experiencia didáctica en el área. Estas líneas se concretan en publicaciones de diverso tipo que nos pueden ayudar a encuadrar los distintos enfoques que defienden.

En primer lugar describiremos las claves pedagógicas del enfoque constructivista más extendido, seguido de una visión crítica de algunos aspectos de dicho enfoque, para terminar con la presentación de otras líneas pedagógicas vigentes en nuestro país.

A- El enfoque constructivista en las publicaciones del MEC

El documento básico que recoge este planteamiento son las *Cajas Rojas*, que se convierten en el referente teórico del nuevo modelo. El resto de las publicaciones del Ministerio, editadas en forma de cuadernos para no dar la impresión de ser imposiciones oficiales, sino propuestas de autor, no pierden de vista los presupuestos legales. Entre todos ellos marcan una línea pedagógica muy influyente en los centros que imparten ESO y Bachillerato.

Estos materiales están bien valorados, en general, pero los profesores piden más ejemplos y que sean más prácticos, de forma que puedan cubrir más contenidos en el aula.

La mayoría de estos documentos se basan en experiencias previas, de aquilatada efectividad pero, y así lo reconocen sus autores, de difícil generalización, ya que son simplemente ejemplos. Propuestas de secuencia de contenidos, guía de recursos didácticos seleccionados y materiales didácticos por ciclos en la ESO (por su originalidad y su capacidad motivadora, destacan los del primer ciclo); un cuaderno, al menos, por materia de las del Bachillerato (muy bien valorado el material de Economía, debido a su utilidad teórica y práctica) y ejemplos de “buenas prácticas” de programación en el área (IES San Isidro de Azuqueca de Henares).

El intento de fusión de muchas corrientes didácticas caracteriza, a mi juicio, la propuesta didáctica del MEC. Investigación en el aula, fomento de la creatividad, aprendizaje por descubrimiento junto a recepción significativa, equilibrio entre área y materias, entre procedimientos y conceptos, ...

El modelo es teóricamente muy completo. Aunque tiene algunos problemas de mediana importancia cuando se mide su alcance didáctico real, al enfrentarse a la práctica cotidiana de las aulas.

B- Algunas críticas a este enfoque didáctico

Existen algunos problemas de diseño en el currículo que generan dificultades didácticas, en concreto en la relación entre el área de Ciencias Sociales en la ESO y las materias afines de Bachillerato. En muchas programaciones se produce una redundancia entre 4º de ESO y 1º de Bachillerato (Historia del Mundo Contemporáneo).

Es muy llamativa, también, la inevitable incoherencia didáctica en Bachillerato en la sucesión de las materias de Historia del mundo contemporáneo (1º, de modalidad) y de Historia (2º, común), porque en ésta segunda habrá un desfase entre los alumnos que han cursado la primera en el curso anterior y los que no lo han hecho.

Con relación a las **actitudes** reconocidas por el Ministerio, la relativa a la tolerancia (*"Tolerancia respecto a ideas, opiniones y creencias de otras personas y sociedades"*) resulta difícil de aplicar a alumnos y alumnas de la ESO, que están aún en proceso de formación de su identidad, de forma que la cuestión es la permeabilidad o no ante esas creencias e ideas; la expresión "tolerancia" más bien se fundamenta en la diferenciación y distancia ante lo ajeno, y no indica nada del necesario conocimiento y comprensión de otras culturas (o incluso, por qué no, de su fusión). La introducción del tema transversal "educación intercultural" viene a suplir el carácter poco progresista del currículo oficial en este punto.

El tema de las actitudes es tal vez el que genera más polémica, ya que cuando hay acuerdo en un departamento sobre las actitudes que deben fomentarse entre los alumnos, no se llega a un consenso sobre los métodos más adecuados para hacerlo. Por no citar el tema de la evaluación de las actitudes. La solución pasa, en principio, por una mejora en la formación del profesorado en este sentido.

Todo lo dicho es válido fundamentalmente para la ESO, ya que en Bachillerato la insistencia en los diferentes tipos de contenido (conceptos, procedimientos, actitudes) se diluye un poco, y se resaltan más los conceptos.

La impresión, en buena parte del profesorado de secundaria, de que la pedagogía es algo complejo está siendo uno de los aspectos que los responsables ministeriales no han sabido evitar. Evidentemente, no se trata de conseguir llevar al aula técnicas tan complejas que ni los profesores ni los alumnos las entiendan. Un ejemplo de sencillez teórica pero de gran eficacia metodológica es la planteada por Isaac GONZÁLEZ (1988). José Antonio MARINA, por su parte, propone potenciar la **memoria**, una herramienta a nuestra disposición de gran poder, sugiere volver a usar más la memoria de lo que se hace actualmente, y acabar con el desprestigio de la misma, ya que es fundamental en los procesos cognitivos, sobre todo ligada al entusiasmo y al gusto, muy diferente de la concepción cognitivista que presupone que el aprendizaje memorístico es arbitrario y verbalista, no sustantivo.

C- Otras corrientes didácticas

1- Papel central del libro de texto. Actualmente es claramente observable la presencia de una línea didáctica en la que el **libro de texto** sigue siendo el centro de la enseñanza, junto con la explicación del profesor, por supuesto, lo que en principio no tiene por qué ser negativo. Además, la calidad de los textos históricos allí seleccionados, estadísticas, imágenes,... es, en general, muy buena, y se trata de una información presentada sistemáticamente. También hay variedad de propuestas en cuanto a la organización de los contenidos, al tiempo que se va generalizando incluir una guía para el profesor.

A falta de una reflexión original sobre qué tipo de enseñanza de las Ciencias Sociales impartir, estos libros suelen incluir una adaptación del modelo curricular oficial, junto a una propuesta de actividades, procedimientos, etc..

Sin embargo, el libro de texto termina convirtiéndose en el recurso dominante y en un fin en sí mismo: por muy vistoso que sea no generará la participación y el trabajo creativo del alumno, y suscitará en él poco interés. La limitación de los recursos y materiales didácticos en los centros, las tradiciones docentes y los intereses económicos de las editoriales pesan mucho en esta situación, por lo que hemos de pensar que tal vez, por desgracia, sea la línea dominante en los próximos años.

Incluso algunos grupos con inquietudes pedagógicas innegables están planteando sus trabajos como libros de texto. Por supuesto, la sola existencia de un libro de texto no marca un estilo didáctico, siempre que se entienda como un recurso más, y no el lugar donde está “lo que debe saberse”.

Para evitarlo y para enriquecer la calidad didáctica en la actualidad, la formación del profesorado es el elemento clave, una vez más. Tal vez, los cursos de especialización didáctica vengán a cubrir un vacío existente en la preparación del profesorado para dar respuestas educativas adecuadas a las nuevas situaciones docentes y al nuevo tipo de alumnos.

En la ESO encontramos dos tendencias dentro de los libros de texto a la hora de organizar los contenidos. Por un lado, algunos intentan tímidamente abordar los temas dentro de un enfoque integrador de las Ciencias Sociales, y por otro, la mayoría, separan nítidamente Historia y Geografía, una materia en cada curso, con claro carácter reduccionista del sentido del área.

Mi impresión es que la calidad formal de los libros de texto (divididos en cuadernos de trabajo, estadísticas, mapas, ... a modo de cuadernos) para el nuevo Bachillerato va a ser muy alta, a juzgar por los primeros ejemplares aparecidos de las grandes editoriales, pero su eficacia educativa dependerá sobre todo de la acción docente.

2- Proyectos en los que la **investigación en el aula** es lo fundamental. Destacable, dentro de esta línea, es el proyecto *Taller de Historia*, del GRUPO 13 - 16, publicado por Ediciones de la Torre. Surgidos de una serie de proyectos de innovación ingleses (STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1987) que sitúan la investigación en el centro del aprendizaje, así como el atractivo diseño de estos materiales, la experimentación que los sustenta parece interesante, al menos parcialmente, etc.. Hubo intentos anteriores

similares (Grup Germanía, en la Comunidad Valenciana), pero no tienen una gran difusión o se han marginado por no poder plantearse todo el curso: son muy motivadores, y tal vez sean eficaces a largo plazo, pero la sensación es que los alumnos no terminan el curso con una formación completa, y siempre estas propuestas quedan en el nivel de “experimento” más que de alternativa al currículo oficial.

3- Constructivismo, conocimiento del entorno del alumnado, estudio por disciplinas. También en la Comunidad Valenciana, **Pilar MAESTRO (1990) y sus colaboradores** han optado por un método de gran difusión dentro y fuera de dicha comunidad, ya que sus propuestas han sido asumidas por la Consejería de Educación de dicha Comunidad Autónoma, y sus publicaciones han sido coeditadas y difundidas por el MEC. Una correcta fundamentación epistemológica y metodológica, fiel al constructivismo, al día en cuanto a las investigaciones didácticas dentro y sobre todo fuera de España, origina un programa de gran coherencia, que critica la globalización en áreas por parte del MEC, al menos en lo referente a Historia y Geografía: no aceptan la visión integrada de la Ciencias Sociales en Secundaria, ya que la consideran insuficientemente fundada epistemológicamente:

“Nadie pensó nunca que eso fuera posible en el terreno científico. Al menos, aún no. No podemos ser más ambiciosos en el terreno escolar, plagado ya de dificultades, donde los mecanismos de aprendizaje deben estar lo más claros posible y la materia, los contenidos, bien delimitados. Los intentos de integración se han reducido a temas puntuales, nunca a proyectos completos, donde más bien bajo el nombre de Ciencias Sociales se suele ofrecer suma de conocimientos yuxtapuestos”.

En todo caso no desdeñan las aportaciones puntuales de otras ciencias sociales, pero sin hacerse cargo de su estructura epistemológica o los modos de operar de cada una de ellas. Así, centran sus esfuerzos en el desarrollo cognitivo del alumno a partir de sus ideas previas en Geografía e Historia. También dan mucha importancia a la motivación del alumno, intentando con sus materiales y sugerencias (prensa, historia personal, etc.) conseguir su empatía hacia el contenido de cada tema.

Su planteamiento teórico ampliamente difundido en libros y artículos se complementa con una serie de materiales didácticos de gran originalidad y títulos sugerentes.

En mi opinión no insisten suficientemente en el desarrollo de las capacidades sociales y afectivas de los alumnos.

Próximamente el MEC publicará unos materiales didácticos de este grupo para Historia de 2º de Bachillerato, con una propuesta ambiciosa desde el punto de vista conceptual, que incluye una unidad didáctica de gran desarrollo sobre la II República.

4- Los grupos independientes y los proyectos CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo Educativo). El MEC convocó un concurso de propuestas de currículo en el área de Ciencias Sociales Geografía e Historia, por el que fueron becados varios grupos de investigadores, que actualmente están publicando o han publicado ya sus trabajos en coedición con el Ministerio. Otros equipos realizan aportaciones metodológicas que matizan las líneas oficiales. Suelen producirse bastantes conexiones entre ellos a través de publicaciones en común, muchas veces como actas de encuentros didácticos del área.

El grupo aragonés *Insula Barataria* con su obra *Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, dirigida por MAINER ofrece una perspectiva más radical. Teóricamente, sus posiciones son algo distantes de las del Ministerio de Educación y Ciencia, que subvencionó el proyecto (a través del CIDE), aunque en la práctica hay bastante cercanía en sus planteamientos didácticos concretos. Por ejemplo, no acepta la división en conceptos, procedimientos y actitudes, a la que considera analítica y no didáctica, y propone otro esquema, algo complejo, en el que destacan los objetivos-contenidos, como elementos inseparables, al igual que los procedimientos, que deben estar unidos, didácticamente hablando, a los hechos históricos y los conceptos.

Kronos y Asklepios son grupos con una larga trayectoria, en parte común, de propuestas teóricas que han sido contrastadas con importantes experiencias didácticas y que han concluido con la aparición de varias publicaciones donde se concreta su proyecto didáctico. En resumen, proyectos completos desde el punto de vista teórico, bastante ambiciosos y valientes, con unos resultados prácticos de gran validez. No muy alejado de estas posiciones se encuentra el grupo gallego *Aula Sete*.

El grupo *3 DE MAYO* ha elaborado materiales muy sugerentes para toda la etapa, con abundancia de ejercicios prácticos, bastante estructurados, lo que permite resolver muchos problemas de aprendizaje. Insisten en el uso de las nuevas tecnologías en el aula.

5- Grupos de escuelas rurales, movimientos que siguen la **pedagogía Freinet** y, prácticamente, **todas las corrientes pedagógicas contemporáneas**, se extienden también a la enseñanza Secundaria, aunque de modo mucho menos relevante que en Infantil y Primaria. Cumplen en su ámbito un papel renovador de la enseñanza y contribuyen, mediante el intercambio de ideas, a la mejora de la didáctica del área.

V- LEGISLACIÓN RELACIONADA CON EL TEMA

LODE, BOE, 3/7/1985 (L.O. 8/1985)

LOGSE, BOE, 4/10/1990 (L.O. 1/1990)

Temarios para oposiciones, BOE, 21/9/1993 (O. 9-SEP-1993)

Reglamento Orgánico de I.E.S., BOE, 21/2/1996 (R.D.83/1996)

Enseñanzas mínimas de la ESO, BOE, 26/6/1991 (R.D. 1007/1991)

Idem ampliación, BOE, 2/6/1995 (R.D. 894/1995)

Idem ámbito territorio MEC, BOE, 10/3/1992 (O. 20-FEB-1992)

Currículo de la ESO (ámbito MEC), BOE, 13/9/1991 (R.D. 1345/1991)

Idem ampliación, BOE, 19/9/1995 (R.D. 1390/1995)

Currículo de materias optativas en la ESO, BOE, 29/1/1993. Entre otras disposiciones.

Programas de diversificación curricular en la ESO, BOMECE, 6/11/92 - BOE 7/6/93

Currículo de la ESO para personas adultas, BOE 25/11/1993 (O. 17-NOV-1993)

Estructura del Bachillerato, BOE, 2/12/1991 (R.D. 1700/1991)

Currículo del Bachillerato LOGSE, BOE, 21/10/1992 (R.D. 1179/1992)

Enseñanzas mínimas de Bachillerato LOGSE, BOE, 21/10/1992 (R.D. 1178/1992)

Currículo de materias optativas del Bachillerato LOGSE, BOE, 14/8/1993 (R. 30-JUL-1993)

VI - ¿QUE HISTORIA ENSEÑAR A LOS ADOLESCENTES EN EL MARCO DE UNA ENSEÑANZA OBLIGATORIA?

Al hilo de las recurrentes polémicas sobre qué Historia deben aprender nuestros alumnos, este último apartado puede servir para enfocar una parte esencial de nuestra labor en contextos políticos o ideológicos cambiantes.

Adoptando una perspectiva abierta y realista debemos contemplar diversos factores que inciden en nuestras decisiones como docentes, y explicitar los objetivos de nuestro trabajo como profesores de Historia, todo lo cual debe ser tenido en cuenta de forma interrelacionada para definir nuestra actuación en las aulas.

1.-FACTORES:

a) **El marco escolar:** aunque nuestros alumnos no aprenden Historia solamente en la escuela, el marco en el que se desarrolla nuestra actividad como docentes condiciona el fondo y la forma en la que enseñamos, con la definición de horarios, tipo de profesorado, recursos utilizables, niveles educativos, currículo oficial, acuerdos en la programación del departamento didáctico... El marco escolar además condiciona la enseñanza de la Historia por que su aprendizaje no surge de la curiosidad “natural” del alumno, sino de necesidades sociales.

b) **Los alumnos:** en función del desarrollo y madurez de los propios alumnos y de los estímulos y circunstancias que incidan sobre el alumnado, se podrán abordar en clase unos aspectos u otros, con mayor o menor profundidad.

c) **Metodología:** los contenidos abordados deben vincularse íntimamente con el método utilizado para su estudio. Las decisiones que se tomen con respecto a la metodología y los contenidos han de mantener una estricta coherencia. Cuando se seleccionen y organicen los contenidos se habrán de tener en cuenta el tipo de metodología que se considere más adecuado para potenciar los aprendizajes.

d) **Los objetivos oficiales y los de nuestro alumnado:** en este punto tendríamos que plantearnos una reflexión sobre cual es el papel de la Historia en la formación de los adolescentes. Esta perspectiva nos ayudará a centrar el análisis y selección de los objetivos (que podrían ser objetivos o subjetivos), huyendo de posiciones academicistas desvinculadas de la realidad educativa.

e) **El contexto sociocultural:** dado que el alumno está inmerso en un determinado contexto social, el tipo de Historia que planteamos enseñar no debe ser ajena a ello y debe, en cualquier caso, contribuir a un más correcto análisis de su realidad social, hacerles críticos y propiciar la intervención transformadora del individuo sobre dicha realidad.

f) **La propia disciplina histórica:** plantearse si hay que enseñar en todos los niveles educativos la “totalidad” de los conocimientos históricos definidos en el currículo, o bien parcelar o dosificar ese conocimiento y de qué manera; en todo caso, graduar los niveles de complejidad presupone una reflexión seria sobre lo que significa el “conocimiento escolar” socialmente establecido.

2.-OBJETIVOS:

La enseñanza de la Historia debe facilitar la comprensión de los fenómenos sociales, desarrollar la capacidad de valoración en sus diversos aspectos del legado de la humanidad y propiciar en el alumnado la actitud de intervención transformadora en la sociedad.

En el terreno de los sucesos y conceptos históricos, el propósito básico de la enseñanza de la Historia es proporcionar al estudiante los recursos conceptuales básicos para la comprensión de dichos fenómenos históricos, y por tanto para la comprensión de la realidad actual. Se concretarían en que cada alumno o alumna:

1) Sea capaz de caracterizar los fenómenos sociales y organizados para su estudio en grandes grupos: fenómenos económicos, sociales, políticos, culturales,...

2) Comprenda el carácter eminentemente dinámico de los fenómenos sociales.

3) Reconozca que los sucesos sociales tanto del presente como del pasado son susceptibles de ser conocidos y explicados.

4) Asimile, progresivamente, la idea de proceso histórico. El alumno debe aproximarse a la comprensión cada vez más madura y compleja del presente como resultado de un proceso histórico en marcha, y él mismo sentirse parte de él.

En cuanto a los procedimientos de aprendizaje, estrategias intelectuales, destrezas y habilidades determinadas, técnicas concretas, etc., los objetivos de la enseñanza serían los siguientes:

1) Desarrollo de la capacidad para trabajar con fuentes de información diversas.

2) Dominio por parte del alumnado de un vocabulario específico de la Historia, así como el desarrollo de capacidades de comunicación básicas.

3) Asimilación de un esquema de estudio de metodología científica, que permita al alumno el planteamiento de problemas o cuestiones de carácter histórico, la formulación de hipótesis o por lo menos la selección de caminos para la búsqueda de soluciones o explicaciones.

Desde el punto de vista de las actitudes, añadiremos una serie de valores que inspirarán nuestra acción educativa:

1) Fomento de la curiosidad científica con respecto a las cuestiones sociales y especialmente a las históricas.

2) Propiciar la imaginación histórica para acercarnos a una visión empática en relación con lo histórico, es decir sentir, experimentar imaginativamente las experiencias de las personas del pasado. En definitiva, adoptar una actitud capaz de comprender y evaluar actuaciones diversas, sistemas de valores diferentes, culturas distintas de la actual, etc.

3) Estimular una actitud crítica que permita un análisis más riguroso del pasado, con una perspectiva racional con respecto a la realidad actual, que permita una más correcta comprensión de los tiempos presentes.

4) Valorar el conocimiento histórico como un elemento fundamental para la transformación personal y social.

3- ESQUEMA DE ACTUACIÓN DOCENTE:

a – Conocimiento y retención: Datos, sucesos, personajes, localización...

b- Organización: Presentación, nudo, ¿desenlace?, resumen, correspondencia de datos.

c- Interpretación: Finalidad, motivo de una acción histórica: ¿Por qué actuaron determinados personajes históricos de una determinada manera? Escoger palabras que definan mejor un proceso histórico o un concepto, ideas principales y secundarias, etc.

d- Valoración: Crítica de las fuentes, contraste de opiniones, comparaciones con otros procesos o personajes, juicio crítico personal.

VII- BIBLIOGRAFÍA

ARÓSTEGUI, J. et al. (1989): *Enseñar Historia. Nuevas propuestas*. Barcelona, Laia.

CAPEL, H. y URTEAGA, L. (1989): “La Geografía en el currículum de Ciencias Sociales” en CARRETERO, M. et al. (1989).

CARRETERO, M. et al. (coord.) (1989): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Visor.

CATALANO, F. (1980): *Metodología y enseñanza de la Historia*. Barcelona, Península.

CUESTA, R. y LAILENA, R. (coords.) (1992): “¿Cómo enseñar Ciencias Sociales?”, en *Aula de Innovación Educativa*, 8, Monográfico noviembre.

CLARK, J. y WRIGLEY, K. (1994): *Humanidades para todos en secundaria*. Madrid, Narcea.

GARD, A. y LEE, P.J. (1978): “Educational objectives for the study of History reconsidered”, citado por CLARK, J. y WRIGLEY, K. (1994).

GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, I. et al. (coord.) (1983): *Enseñar Historia, Geografía y Arte*. Barcelona, Laia.

GONZÁLEZ, I. (1988): *Una didáctica de la Historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.

GRAVES, N.J. (1985): *La enseñanza de la Geografía*. Madrid, Visor.

Alfredo López Serrano

GRUPO 13-16 (1990): *Taller de Historia. Proyecto Curricular de Ciencias Sociales*. Madrid, Ediciones de la Torre.

HERRERO FABREGAT, C. (1983): *Cómo preparar una clase de Historia*. Madrid, Anaya.

HERRERO FABREGAT, C. (1985): *Cómo preparar una clase de Geografía*. Madrid, Anaya.

JOYCE, B., WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid, Anaya.

MAESTRO, P. (1991): “Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas”. En *Studia Paedagogica*, Salamanca, ICE de la Universidad.

MAESTRO, P. y SOUTO, X.M. (1990): *Diseño Curricular Obligatorio. Área de Geografía e Historia*. Valencia. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

MARTÍNEZ RUIZ, E. (1989): *La Historia y las Ciencias Humanas: didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Istmo.

MASCARÓ, J. y TORRES, J. (1995): “Sobre los libros de texto” en *Cuadernos de Pedagogía*, 235, Barcelona, marzo.

M.E.C. (1991): *Educación Secundaria Obligatoria. Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Cajas Rojas)*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.

MONCLÚS ESTELLA, A. (coord.) (1992): *La enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales*. Madrid, Editorial Complutense.

MONTOYA, M. y SALGUERO, J.M. (1993): *Materiales didácticos. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. ESO, primer ciclo. Madrid, MEC.

PRATS, J. (1989): “Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias ‘Germania-75’ e ‘Historia 1-16’”, en CARRETERO, M. et al..

SCHAFF, A. (1974). *Historia y Verdad*. Grijalbo, México.

VIVAR R. y AMBLÉS, M.S. (1993): *Materiales didácticos. Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. ESO, segundo ciclo. Madrid, MEC.

VV.AA. (1993): *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

VV.AA. (1995): “Enseñanza de las Ciencias Sociales”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona. Abril.

VV.AA. (1992): “Tiempo y espacio”. *Revista de Educación*, 298, Madrid, mayo-agosto.

VV. AA. (1996): *Guía de recursos didácticos. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid, MEC.